

**Axiologie renouvelée de l'évaluation de l'interculturel :
les pistes anthropologiques de la surmodernité**

Judith Humery

Responsable de projets culturels,

Alliance française de Rostov-sur-le-Don, Russie

Fred Dervin

Enseignant-chercheur, Université de Turku, Finlande

Résumé : Notre article propose une approche de prise de conscience interculturelle par le biais de l'anthropologie de la surmodernité et d'une ethnographie des non-lieux. Nous tentons de justifier une axiologie renouvelée de l'évaluation de l'interculturel en analysant les résultats d'une expérience menée avec des étudiants finlandais spécialistes de français de niveau Licence, à partir d'un exercice d'observation d'un « non-lieu » finlandais. Nos analyses montrent que l'apport principal de cette tâche est le retour sur soi.

Mots-clés : didactique de l'interculturel, non-lieux, contexte universitaire finlandais, anthropologie de la surmodernité, évaluation.

Abstract : This paper presents an approach to intercultural awareness based on anthropology of supermodernity and the study of non-places. An attempt is made at reformulating the assessment of intercultural competence through analysing reflexive essays written by Finnish university students of French after observing Finnish « non-places ». Results show that students benefited from the mirroring effect of such a task (Self vs. Other).

Keywords : didactics of intercultural communication, non-places, Finnish Higher Education, anthropology of supermodernity, assessment.

Introduction : entre culturel, interculturel et surmoderne

Commençons notre article par un assaut provocateur : les approches dites culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues et cultures étrangères posent un véritable problème d'appuis théoriques, d'interprétations et de méthodes (Byram, 1997, Abdallah-Preteceille, 2003, Dervin, 2004a). Celles-ci sont souvent décrites comme étant soit « culturalistes » (présentation de faits et caractéristiques typiques d'un pays) soit « universalistes » (gommage des différences, « fantasme de l'Un » pour reprendre une expression du sociologue Maffesoli).

Nous proposons ici un questionnement sur la définition d'objectifs d'apprentissage de l'interculturel pour spécialistes de langue et culture françaises dans les universités étrangères¹. Nous expliquons les fondements d'un cours qui part des analyses des sciences sociales et humaines, et remettons en cause les approches culturelles et, parfois,

interculturelles (Abadallah-Preteuille, 2003), mal adaptées aux objectifs fixés par les réformes des programmes universitaires (Processus de Bologne) et à la préparation à une vie professionnelle et personnelle avec l'Autre. Remettre en question l'enseignement du culturel a pour conséquence directe une discussion sur les méthodes d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans une première partie, nous déclinons de ce que nous appelons « une axiologie renouvelée de l'évaluation de l'interculturel » : justifications théoriques, réflexion sur l'évaluation et méthode d'évaluation. Puis, une seconde partie présentera l'analyse d'une expérience menée avec des étudiants finlandais de Licence, à partir d'une tâche anthropologique sur un « non-lieu » finlandais. Nous concluons notre article en envisageant, à partir de cette expérience, la progression possible pour le curriculum des études françaises à l'université.

I. Réflexions théoriques sur une axiologie renouvelée de l'évaluation de l'interculturel

I.1. Quel « (inter-)culturel » ?

I.1.1. (Inter-)culturel à l'université finlandaise

Les étudiants spécialistes de français doivent passer par un triple « déconditionnement² » dès leur première année à l'université finlandaise. D'une part, ils arrivent à l'université avec leurs propres conceptions de ce qu'est un cours de culture française. D'autre part, ils ne sont habitués à aucune méthode d'évaluation de leurs connaissances de la culture française ou de leurs compétences interculturelles. Finalement, et c'est certainement le point le plus important, ils sont conditionnés par les savoirs, connaissances, parfois stéréotypés, qu'ils ont acquis sur la culture française au lycée, par les médias, leurs propres voyages, l'ethnocentrisme, etc.

Il n'y a pas, à notre connaissance, d'études sur l'enseignement du culturel/ de l'interculturel dans les département d'études françaises à l'université finlandaise. Nos expériences démontrent que les fondements didactiques envisagés sont culturalistes. Ceux-ci conduisent fréquemment plus à une « protéophobie » (une persistance à chercher à tout comprendre par l'unification de l'autre et une peur de l'inconnu, du multiforme... Cf. Bauman, 1993 : 164) plutôt qu'à une « protéophilie » (ou le plaisir à être en présence du multiforme, du divers).

I.2. L'option nihiliste du surmoderne

Nous avons proposé, en conséquence, de changer complètement de terrain dans notre enseignement du culturel/ de l'interculturel, et d'opter pour le surmoderne. Le surmoderne, c'est ce que nous vivons (le monde occidental, du moins), c'est « la radicalisation, l'exacerbation de la modernité » (Aubert, 2004 : 73). En d'autres termes, une surabondance correspondant, avant tout, à trois excès : « une accélération de l'histoire, un rétrécissement de l'espace et une individualisation des références » (Augé, 2003 : 32). L'individualisation montante des identifications multiples caractérise l'individu surmoderne, qui se trouve devant un grand nombre de masques qu'il peut porter, à sa guise. D'où l'intérêt pour les étudiants à être « protéophiles », chez eux comme à l'étranger, puisque leurs professions les entraîneront sans aucun doute à faire face à des situations surmodernes extrêmes à l'étranger, si l'on considère que la langue française leur permettra d'obtenir un poste en milieux étrangers (Cf. les « intermédiaires interculturels » de G. Zarate, in Byram, 2001 ou les « hommes frontières » de Rosenfelder, 1956).

I.2. Recours à l'anthropologie sociale et culturelle

I.2.1. Anthropologie et enseignement/apprentissage de l'interculturel

Les apports de l'anthropologie sociale et culturelle pour l'apprentissage de l'interculturel sont indéniables, et plusieurs expériences en didactique des langues et des cultures précèdent notre étude. Selon les cultures universitaires de certains pays, l'anthropologie est intégrée dans les programmes officiels (ex : les Cultural Studies et Area Studies). Cain & Zarate (1996) et C. Berger (2004) ont utilisé ses principes avec des étudiants de Maîtrise Français Langue Etrangère ; Barro et al. (1998) dans le cadre du projet Interculture de l'Université de Lancaster, ont préparé des étudiants à un séjour de mobilité par une introduction à l'anthropologie et à ses méthodes. Quant à Abdallah-Preteceille, elle a lancé l'idée de travailler à partir d'une anthropologie générative dans le cadre de formations "linguistiques et culturelles". En d'autres termes, "(...) une anthropologie, non des faits et des différences culturelles mais comme une anthropologie des problèmes" (2003: 19).

I.2.2. Quelle anthropologie ?

L'anthropologie qui nous a séduit est celle des mondes contemporains, représentée par Augé, Althabe, Bromberger et Georges Balandier dans la littérature française. Cette anthropologie reprend le paradigme surmoderne et se concentre sur « les relations entre groupes, sur les interactions entre ce qui relève du local, empiriquement observable sur le terrain, et ce qui relève du global ou du mondial » (Augé, Colleyne, 2004 : 123).

L'ethnographie est la méthodologie qu'utilise l'anthropologue lorsqu'il participe au quotidien d'un groupe social et culturel (le sien ou celui de l'autre). Il l'observe, l'enregistre et écrit sur son expérience de « terrain ». Il tient donc un journal de terrain à partir duquel il écrit son analyse. Le rôle de l'anthropologue est hétéroclite. D'un côté, il tente de s'étonner systématiquement face à ce qui peut lui paraître familier³, mais aussi face à ses étonnements et à ses impressions. D'autre part, il fait un effort conscient pour éviter le sensationnel, le « culturel » dans ses écrits, en multipliant les témoignages, les points de vue rassemblés (dominants, dominés, femmes, hommes, enfants...). Enfin, les lectures préalables de la littérature anthropologique ou sociologique qu'il aura eues devront être intégrées à ses résultats. L'exercice d'anthropologie a des conséquences sur son principal protagoniste : réflexivité, conscience de soi accrue, remise en cause de ses « découpages de la réalité » (Augé, Colleyne Ibid : 82) et expérience de ce qui rassemble les humains. En bref, l'anthropologue est « personnellement modifié par cette expérience » (Augé, Colleyne Ibid. : 86). Afin de permettre une évaluation de la prise de conscience de la surmodernité, tous ces éléments nous ont poussé à tirer profit des expériences des anthropologues et à les introduire (méthodologie, rôle de l'anthropologue et résultats sur celui-ci) auprès de nos étudiants car, tout au long de leur apprentissage de « l'autre », du « même »/avec l' « autre », du « même », ils sont confrontés à ces mêmes procédés.

I.3. Evaluations et enseignement / apprentissage du culturel

I.3.1. « Sommatif » versus « formatif »

On met souvent en avant deux types d'évaluation du culturel/ de l'interculturel en langues et cultures étrangères: le sommatif et le formatif. Le sommatif, malgré sa popularité et la facilité qu'il évoque, consiste à interroger des savoirs, des connaissances sur l'autre, sur le Français par exemple. Le type de questions d'une telle évaluation serait « quels sont les journaux les plus populaires auprès des Français ? » ou bien « comment les Français fêtent-ils Noël ? »... L'enseignant définit alors des critères, des éléments que l'étudiant devrait lui « dévoiler » dans son test et peut, à partir de là, le « noter », faire la « somme » de ses savoirs. Le formatif, quant à lui, fait partie de ce que l'on appelle aussi l'évaluation « alternative ». « Alternative », car elle n'est pas fondée sur

la vérification d'apprentissages de savoirs, mais de savoir-faire et savoir-apprendre, qui sont difficilement quantifiables et donc « testables ». Le formatif permet à l'apprenant de montrer ses apprentissages, et de se fixer des objectifs pour la suite. Les formes de travaux les plus courants en évaluation formative sont les portfolios, les journaux d'apprentissage, l'auto-évaluation et les entretiens avec les enseignants (Clapham, 2001 : 50). Beaucoup ont critiqué le formatif car les « résultats » ne sont pas toujours valides et fiables (Cf. Hamayan, 1995). Toutefois, c'est cette dernière approche de l'évaluation à laquelle nous avons eu recours dans le cours. Il s'agit donc plus d'une « reconnaissance » (pour reprendre le terme de Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004), d'une prise de conscience du surmoderne, que d'une véritable évaluation.

I.3.2. Evaluer la prise de conscience de la surmodernité

Le cours de « culture » que nous avons proposé à l'automne 2004 aux étudiants de niveau Licence, inscrits au département d'études françaises de Turku, tentait d'apporter des éléments de réponse aux problématiques suivantes :

- Comment se traduisent les trois excès de surmodernité dans mon environnement (mes environnements?) et dans celui/ceux de l'autre (Cf. 1.2)?
- Quelles conséquences ont-ils sur les éléments que N. Aubert (2004) met en avant dans son ouvrage « L'Individu hypermoderne »: les rapports au corps, les rapports au temps, les rapports aux autres (= les mêmes ou « l'autre absolu » de Baudrillard), les rapports à soi-même et les rapports à la transcendance (ce qui se situe hors d'atteinte de l'expérience et de la pensée de l'homme) dans nos environnements ?

Il fallait s'assurer, après avoir examiné quelques exemples français (textes, images...), que les étudiants avaient bien compris le changement de paradigme didactique. C'est par le biais d'une tâche d'évaluation formative, un document écrit d'analyse, que le questionnement de la surmodernité allait être réalisé.

I.4. Le non-lieu, terrain de l'évaluation

Le but premier de l'éducation du XXI^e siècle est de se connaître soi-même avant de pouvoir approcher l'autre : « Quiconque ne se connaît pas soi-même ne peut prétendre connaître autrui. Et en chacun de nous sommeille un étranger au visage inconnu » (C.G. Jung). Kristeva (1991) a bien montré que c'est en se rendant compte de notre propre étrangeté à nous-mêmes que nous en viendrons à mieux accepter l'étrangeté de l'autre. Ma propre diversité égale la diversité de tout autre (qu'il soit de même nationalité, d'un âge ou d'un sexe différent...). Les lieux d'observation et d'analyse de la surmodernité, caractérisés par cette diversité, sont les non-lieux⁴ (les centres commerciaux, les gares routières, etc.) et les nouveaux médias de communication (la télé réalité, les forums sur Internet, l'univers du téléphone portable).

La tâche que nous avons proposée à vingt-deux étudiants de Licence allait donc se faire in situ, non pas dans un pays francophone (rappelons que nos étudiants étudient le français) mais en Finlande même. Ainsi, avant de les envoyer en France, le retour sur soi nous a paru essentiel. Comme le fait remarquer Augé⁵, le non-lieu est LE lieu surmoderne car il présente bien les excès de la surmodernité. La première étape pour les étudiants était de choisir un non-lieu à Turku (sud-ouest de la Finlande) et d'aller l'observer et de prendre des notes. D'une part, il fallait se fixer un objet d'observation surmoderne sur lequel on allait se concentrer (les excès d'Augé ou les rapports d'Aubert, voir supra). L'étudiant pouvait s'interroger pour son observation sur : Ce que les individus se disent lorsqu'ils se saluent ; s'ils semblent se rencontrer par hasard ; s'ils s'accostent sans se connaître ; ce dont ils parlent (en direct ou par le biais d'une machine) ; qui ils sont ; quels moyens de communication ils utilisent ; ce qu'ils font pendant qu'ils attendent ; combien de temps ils restent là ; si l'on fait face à de l'indifférence civile (Bauman, 1993: 155) ; ce qu'ils planifient de faire ensuite ; si certains sont étrangers ; s'il y a des signes

de violence (verbale, non-verbale, symbolique...) etc.

Après avoir noté des observations, le travail d'analyse commençait alors : chercher des tendances (ex : l'endroit est plus peuplé au début de chaque heure), des fils conducteurs (ex : les gens qui attendent sont appuyés la plupart contre un mur et semblent avoir leur propre territoire), des règles conscientes ou inconscientes (on dit pardon si l'on touche quelqu'un par erreur) et, très importantes, des exceptions (deux individus ont l'air d'attendre quelqu'un, s'ignorent pendant 15 minutes puis se saluent et partent ensemble). L'objectif final étant de faire ressortir des notes une ou deux thématiques qui permettaient une analyse à l'écrit, dont le format et la présentation étaient libres. La seule condition était que le texte produit après coup devait correspondre à une « production du savoir universitaire ». Visions plurielles, et non singulières, étaient donc de rigueur : ce qui nous intéressait, c'était d'y voir des tendances, et non pas une seule tendance, mais aussi des hypothèses, des analyses et des arguments.

En bref, il avait été demandé aux étudiants d'observer un non-lieu à Turku, puis d'organiser leur réflexion dans un dossier qu'ils rendraient à l'enseignant. Les consignes étaient assez « larges » : Trouvaient-ils des exemples de « surabondance » - hypermobilité, surabondance événementielle, identifications multiples - dans leurs non-lieux ?

II. Remise en cause et renforcement des stéréotypes, par l'observation d'un non-lieu. Éléments pour une analyse qualitative

Essayons de montrer en quoi l'exercice a été utile, dans une perspective « interculturelle », c'est-à-dire de « décentration », de « déconditionnement » par rapport à leurs idées reçues, préconstruites, sur la société finlandaise, le monde contemporain, et eux-mêmes. Nous allons procéder ci-dessous à une analyse qualitative fondée sur les dossiers rendus par les étudiants à la fin du cours. L'exercice s'est avéré intéressant, non pas seulement par ses réussites (réflexions sur l'altérité, sur la position d'observateur, sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des catégories de la description, remise en cause d'idées toutes faites, prise en charge de paradoxes, émergence de nouvelles questions...) mais aussi par ses échecs : bon nombre d'étudiants ont été visiblement surpris, voire désarçonnés, par la question de la surmodernité, et ont préféré conserver leurs certitudes — sur la société, sur les classes sociales, l'évolution du monde occidental — au prix de contradictions, de détours, de lapsus, de raisonnements laissés en suspens.

II.1. Les catégories utilisées pour décrire et analyser le non-lieu : un « double bind⁶ » entre homogénéité et hétérogénéité

Les étudiants se sont donc efforcés à tout prix de repérer l'hétérogénéité sur leur terrain d'observation. Hétérogénéité qu'ils ont comprise comme mixité, diversité, variété, mélange. Or, pour décrire cette mixité, la plupart ont cru devoir, au préalable, faire la description des entités « simples », comme s'il s'agissait d'une réaction chimique, dans lequel les corps « purs » préexistent au mélange. En même temps, puisqu'il était question du bouleversement des identités, de la mobilité des personnes, des « identifications multiples », de la complexité du corps social, et surtout de la mise en question des stéréotypes, il y avait là comme une sorte de double bind : d'une part il fallait décrire une foule composite, donc une somme d'identités définies, et d'autre part il fallait montrer la non coïncidence entre les individus et leur identité sociale. Comment les étudiants se sont-ils tirés de cette impasse ? Comment ont-ils fait face au paradoxe d'identités en mouvement constant, insaisissables ? Comment décrire un ensemble hétérogène, sans risquer d'en figer les éléments constitutifs ?

Il est intéressant de noter la variété des stratégies employées pour contourner cette difficulté. Chez certains, l'hétérogénéité n'est rien de plus qu'une somme d'éléments mis bout à bout. Chez d'autres, l'hétérogénéité est comprise comme ayant une logique sous-jacente (logique sociale, logique historique, logique psychologique...). Chez d'autres,

enfin, le paradoxe d'identités en mouvement est pleinement assumé et pensé.

II.1.1. Catégorisation implique homogénéité

La définition du non-lieu par sa fréquentation

La plupart des étudiants ont tenté une analyse de type sociologique, en se concentrant sur la fréquentation du non-lieu, beaucoup plus que sur l'occupation de l'espace. Ce qui les intéresse, dans l'observation, et sur quoi ils fondent parfois la totalité de leur analyse, ce sont les personnes : les passants d'une rue, les clients d'un supermarché, les passagers d'un bus, les usagers d'une piscine...

Par conséquent, la description et l'analyse sont essentiellement basées sur l'identité supposée des individus, et leur comportement. La plupart laissent entendre qu'il existe un lien direct entre l'identité d'une part et les attitudes, actions et motivations d'autre part. Par exemple, dans un dossier, les femmes prendraient plus le bus, tandis que les hommes se déplaceraient davantage en voiture. Ou encore les « ivrognes » et les « étrangers » parleraient « plus fort » que les autres.

Pour la description, les catégories sont employées le plus souvent sur le mode binaire : Finlandais ou étrangers, riches ou pauvres, jeunes ou vieux.

La représentation des « étrangers » ou « immigrés »

L'évocation des étrangers — ou immigrés — est présente dans presque toutes les copies, même lorsque les étudiants y font allusion pour dire qu'il n'y avait pas d'étrangers dans leur lieu d'observation. Autrement dit, la catégorie leur semble devoir être mentionnée, même si elle est, en l'occurrence, vide.

« Il n'y avait pas beaucoup d'étrangers, contrairement à mon hypothèse de départ ».

« Il y avait seulement des blanches, pas un seul noir ou une personne qui avait l'air d'être un étranger ».

La catégorie « étrangers » est parfois assise sur une simple intuition : « immigration » versus « finlandais « stéréotypés » ; « gens qui ont l'air étrangers » ; ou encore « Une jeune fille qui n'a pas l'air typiquement finlandais, on dirait plutôt est-européen ».

D'autres étudiants justifient leur catégorie par l'énonciation de critères explicites, le plus souvent visuels (la couleur de la peau) : « couleurs de peau différentes » ; la peau « blanche » correspond aux « personnes « normaux » finnois » ; « Normaux finlandais » ou « Blanches », versus « étrangers » ou « Noirs ». Critère sonore, présent dans une copie : les étrangers seraient reconnaissables au volume de leur voix : « Ivrognes et étrangers qui dérangent » car ils « parlent fort ». Autre critère : la distance spatiale entre les individus d'une foule. C'est à cela qu'on reconnaîtrait les « Asiatiques » — qui collent aux autres, dans une queue devant un distributeur, ou dans le bus — des « Finlandais » — qui laissent une distance de discrétion entre eux et les autres.

Pourtant, dans le cours, les étudiants ont été sensibilisés à la notion de stéréotype⁷ (auto- et hétérostéréotypes), et à la fonction néfaste que peut avoir le stéréotype, en particulier au service du racisme. Ils ont donc voulu distinguer leur classement de tout préjugé, de manière plus ou moins heureuse. Ainsi, certains expriment des stéréotypes positifs sur les « étrangers » : par exemple les conducteurs de bus immigrés seraient plus souriants que les conducteurs finlandais. Ou encore, ils évoquent la nécessaire intégration des étrangers, et critiquent le « racisme ». Plus maladroitement encore, l'idée que les étrangers, « il y en a de plus en plus, il devient donc difficile de les classer » ! De même, on se demande si l'absence d'étrangers dans un café « indique que les étrangers n'ont pas adapté⁸ notre culture » ! Enfin, sont remises en question les catégories « finlandais »/

« étrangers » elles-mêmes : « Qu'est ce qui est finlandais ou pas ? ». « Il n'existe pas une culture finlandaise ». La plupart expriment cette distanciation à l'égard des catégories en agrémentant de guillemets un certain nombre d'expressions : les Finlandais « normaux » ou « stéréotypés » ou « prototypiques. » Comme s'ils savaient que ces catégories n'ont, en fait, pas lieu d'être, mais que paradoxalement, on était bien obligé de les employer.

La question des « classes sociales »

Autre catégorie, omniprésente dans les copies, et encore plus discutée que la précédente : celle des classes sociales. Il faut savoir que l'opinion commune, en Finlande, veut qu'il n'y ait pas de classes sociales⁹. Cette opinion est même défendue expressément par plusieurs étudiants : la notion de classes sociales n'est pas pertinente dans le contexte finlandais, car des enfants d'ouvriers peuvent aller à l'Université, et à l'inverse, les enfants des classes aisées ne font pas toujours de bonnes études. Bref, la mobilité sociale est assez forte pour neutraliser la division du travail et des richesses.

En même temps, comme le voulait la définition de Marc Augé, nos étudiants présupposent, dans leur non-lieu d'observation, l'hétérogénéité et la mixité sociale, illustrée par la co-présence de riches et de pauvres. Mais l'appartenance à une catégorie sociale n'étant repérée qu'à des critères vestimentaires, il est plus facile de décrire des « gens aisés », reconnaissables à leurs « manteaux de fourrure », ou encore des « clients de langue suédoise » réputés plus « riches », ou des « bourgeois » venant de « quartiers plus aisés » et de « couches favorisées de la société », portant des « habits chers. » Il est beaucoup moins question des classes moyennes : sont décrits un « routier », un « maçon », des gens venant des « banlieues »... Plus remarqués, les vrais pauvres, les marginaux : « clochards », « ivrognes », « un homme dérangé », « personnes douteuses qui puent », « malpropre », « homme ivre », « SDF »...

Nombreux sont les étudiants qui n'ont pas trouvé sur le terrain la mixité présumée au départ. Au contraire, ils ont (re)découvert les classes sociales à travers le non-lieu, soit parce que les classes sociales ne s'y mélangeaient guère, soit parce qu'un seul type de couche sociale était présent. L'hétérogénéité est alors remise en question : y a-t-il vraiment « métissage », « mixité », ou bien simplement juxtaposition d'éléments composites ? N'y a-t-il pas une identité sociale de tel ou tel supermarché ? Malgré l'uniformisation supposée des modes de vie, subsistent des codes de conduite sociaux, toujours aussi prégnants.

La notion de génération

Selon la plupart de nos étudiants, les « jeunes » — qualifiés aussi « d'adolescents » ou « d'étudiants » — ne se comportent pas comme les « personnes âgées » — ou « retraités. » La différence de génération est considérée comme un élément important. En effet, elle permet de montrer en filigrane la différence entre le monde « d'autrefois » et celui « d'aujourd'hui » : les personnes âgées ne se comportent pas comme les autres, elles sont moins bien intégrées à la société « surmoderne », de sorte que par exemple, elles considèrent un supermarché ou une cafétéria comme un lieu de rencontre, tandis que pour les générations « actuelles », il s'agit d'un endroit où l'on ne fait que passer. Elles prennent leur temps, tandis que les autres sont pressés. Par exemple, le supermarché d'alcool « Alko » n'est pas un non-lieu pour les personnes âgées : c'est là le témoignage d'une époque révolue, où l'on socialisait en allant acheter sa vodka.

II.1.2. Homogénéité et hétérogénéité

La plupart des étudiants, conscients de ce que leurs catégories pourraient avoir de hâtif — ou pire, de « politiquement incorrect » — prennent un certain nombre de précautions oratoires du type : « il ne faut pas généraliser » ; ils prennent des garanties contre leurs propres stéréotypes, par le simple fait de les nommer, de désigner ces stéréotypes comme

tels. « Si nous généralisons, nous créons des stéréotypes », explique une étudiante après avoir parlé de « couches favorisées de la société ». De même, une autre affirme que « en Finlande, les vêtements ne sont pas toujours le moyen de savoir la classe sociale », après avoir distingué les personnes « malpropres » des personnes « présentables ».

Une autre insiste sur sa surprise dans le tramway, de voir « cette femme qui portait des sacs en plastiques d'Alko » (révélateurs, selon l'étudiante, d'une position sociale modeste), dont le visage est « un peu rouge et l'air pas très en forme » (elle a, en somme, l'air d'une alcoolique), mais qui « descend dans le quartier aisé de Munkkiniemi, quoique son habitus était plutôt révélateur d'une personne moins aisée ».

L'étonnement explicite devant de telles contradictions débouche sur une bonne compréhension du concept d'« identifications multiples » par les étudiants. Autrement dit, ils diversifient et croisent leurs critères d'identification : les comportements ne s'expliquent pas uniquement par l'âge, la classe sociale, l'origine ethnique, mais par le « contexte », par la « situation ». Ainsi, l'un remarque que, quel que soit l'âge, l'origine sociale, religieuse, ethnique ou géographique, les individus ont une « identité neutre » en tant que « clients ». Un autre explique que, dans la caisse d'un supermarché, ce qui fait la différence entre les gens, c'est s'ils sont « en situation de payer ou non ». Un troisième observe, dans un autobus, qu'il se fonde sur les propos tenus au téléphone par les passagers, pour déterminer leur identité, et donc que « l'image qu'on a de quelqu'un se base sur la parole dirigée vers quelqu'un d'autre ».

II.1.3. La position d'observateur

La relativisation des stéréotypes amène nos étudiants à des remarques d'une finesse parfois étonnante. Ainsi, une étudiante, observant la caisse d'un supermarché, observe les gens « du côté client », puis « du côté caissier ». Elle note alors toutes sortes de différences, notamment que « même la conception du temps est vraiment différente : la situation dans la caisse semble durer beaucoup plus longtemps en la ressentant du côté de la caissier ».

Pour nous, les multiples réflexions sur la position d'observateur, et sur la notion de point de vue en général, témoignent de la réussite de l'exercice : les étudiants ont pris conscience de ce que c'est que l'altérité, en ce sens qu'ils ont tenté de « se mettre à la place des autres ». Ainsi, nombre d'étudiants remarquent que ce qui est « normal » pour l'un est « bizarre » pour l'autre ; que l'observateur construit son objet dans l'observation : « bien sûr, mon emplacement, de sa part, a influencé à l'objectivité de la vue (...). Aller s'asseoir quelque part, sans aucun autre but que regarder ce que font les autres, m'a permis d'être comme une mouche au plafond, quelqu'un de très objectif ». Le décalage entre l'observateur et les acteurs a été noté, provoquant une prise de conscience de leur propre altérité : « En observant, j'ai remarqué que les gens m'ont regardé avec un peu d'étonnement. Je crois que cela s'explique par le fait que j'étais en train de faire autre chose que les autres, quelque chose qu'on ne fait pas normalement dans un fast-food. (...) Les gens n'ont pas s'attendus non plus à ce que quelqu'un les regarde, et ils étaient un peu gênés ».

Des questions sur la position d'observateur, on passe à des questions sur la position de l'individu dans la société, et plus encore, dans une société en mutation. S'affirme, en tous cas, l'intérêt de cette vision, à la fois innocente et renseignée, sur le quotidien : « j'espère que mon regard sur les choses les plus banales sera dorénavant plus scrutateur, renouvelé ».

II.2. La compréhension de la notion de « non-lieu » par les étudiants

II.2.1. Interprétations de la définition de Marc Augé : quelques difficultés

Si la plupart des étudiants se sont contentés de recopier la définition donnée pendant le cours, on peut voir une lecture personnelle de la notion de « non-lieu », dans les premiers paragraphes de leurs devoirs. La consigne était d'introduire le non-lieu observé, en le justifiant : pourquoi ai-je choisi ce terrain là ? En quoi ce lieu est-il un non lieu ?

Les non-lieux choisis par les étudiants sont divers, mais ce sont tous des espaces qui leur sont familiers : des fast-foods (un MacDonald's ; un Hesburger, fast-food finlandais) ; des grandes surfaces (un supermarché ; la caisse d'un supermarché ; la queue à la caisse d'un supermarché ; le rayon cosmétique d'un grand magasin ; le magasin d'État d'alcool ; un centre commercial) ; des espaces de restauration (le café d'un grand magasin ; la cafétéria d'un centre commercial ; un café ; une cafétéria du centre ville) ; des transports en commun (un autobus ; la gare ferroviaire ; le tramway de Helsinki) ; un parc ; une piscine ; un distributeur automatique ; un espace devant un magasin. Ils ont ainsi pris au pied de la lettre la règle qui consistait à s'étonner de l'habituel, à considérer le quotidien comme de l'inconnu, de l'exotique.

Les raisons avancées par les étudiants, quant à leur choix de tel ou tel terrain, peuvent être classées comme suit : endroit facile à observer ; endroit que je connais bien (par exemple : j'y travaille ; j'y passe souvent) ; endroit « intéressant » (sans justification) ; endroit représentatif de la surmodernité (par exemple : « il est représentatif du tout commercial » ou encore « c'est un lieu où la nature est maîtrisée à l'intérieur de la ville ») ; endroit représentatif de la « surmodernité finlandaise » ; endroit représentatif de la « société finlandaise » ; endroit où les gens ne font que passer, marqué par la rapidité ; endroit où le public est varié, hétérogène, où les gens vont pour de multiples raisons ; endroit important par sa fonction. On le voit, un certain nombre de ces arguments n'ont rien à voir avec l'idée de surmodernité, ni même de non-lieu. En effet, un endroit peut difficilement être dépourvu d'histoire, de culture... et en même temps être évocateur de spécificités historiques ou culturelles ! Cette contradiction dans les termes mêmes montre à quel point il a été difficile pour ces étudiants, sans aucun bagage en sciences humaines, de s'initier à l'ethnologie sans faire l'ethnologie d'une entité culturelle définie comme discrète, substantielle. Puisque le lieu d'observation se situait en Finlande, ils se sont sentis obligés de parler de la société finlandaise, voire de la ville de Turku en particulier : « un non-lieu finlandais », « un non-lieu de Turku », annoncent ainsi les titres de plusieurs devoirs. Les analyses abordent presque toutes « l'attitude des Finlandais » qui se placent loin les uns des autres dans le bus, « la mentalité des Finlandais » qui s'excusent tout le temps, « le comportement finlandais » qui consiste à parler à voix basse en public, ou à rester silencieux, à être timide, etc. Autant de remarques « ethnographiques », non dénuées de fondement et d'intérêt, sans doute, mais sans rapport avec le sujet.

II.2.2. Jugements de valeur

La plupart des étudiants ponctuent leur analyse de jugements de valeur. Pour la majorité, le non-lieu choisi est représentatif de l'avenir de la société « finlandaise » ou « occidentale ». Celle-ci se dirige inexorablement vers l'homogénéisation, vers la perte de la communication interpersonnelle, vers l'anonymat, et aussi vers l'attrition des caractères culturels nationaux, à cause du métissage et des influences multiples. Une seule étudiante a émis un jugement de valeur positif, à l'égard de son objet d'étude : un MacDonald's. Selon elle, « MacDonald's représente un endroit où tout le monde est égal (...) Il n'y avait pas les signes du racisme. Quand on pense ses caractéristiques décrites, on peut voir que ce lieu-ci représente un endroit vraiment aimable et nécessaire. Quoi de plus beau qu'un lieu où on peut être soi-même, où il n'y a pas le racisme visible et où on ne doit pas avoir peur de quelque chose ? Je pense que les non-lieux représentent des lieux extraordinaires dont on aurait plus besoin dans ce monde. »

Presque tous les autres ont vu le non-lieu comme un signe inquiétant de perte d'identité, voire d'annulation de l'histoire et des relations humaines. Ainsi, une étudiante pense que la « spécificité finlandaise pourrait disparaître ». Une autre pense que « la Finlande va devenir plus comme la France, (...) la nature va disparaître ». Une autre encore que « plus on va vers l'avenir, plus on trouvera des non-lieux. C'est triste » car « il n'y aura plus de communication, les gens seront dans des bulles avec leur portable ».

II.2.3. Mise en perspective du lieu et du non-lieu

Plusieurs copies comprennent une remise en question de la notion de non-lieu, et montrent explicitement qu'un même espace peut être lieu pour les uns et non-lieu pour les autres. Une étudiante a même choisi pour titre la « transformation d'un non-lieu à un lieu », montrant par là qu'un café, lieu de passage insignifiant pour certains, prend une valeur particulière aux yeux de ses habitués. Ce sont les « limites de la définition », ou même le « paradoxe » du non-lieu. Le non-lieu devient lieu « si une fonction devient plus importante », c'est-à-dire si l'on attache une valeur personnelle à certains actes accomplis dans un non-lieu. À ce titre, un étudiant aborde le statut du non-lieu (en l'occurrence un supermarché) pour les employés qui y travaillent. Pour eux, c'est un « lieu essentiel ». Le non-lieu peut aussi avoir une valeur sentimentale pour des raisons extérieures, par exemple si l'on y fait une rencontre, la valeur du lieu dépend alors de « mémoires positives ».

Plusieurs étudiants distinguent les notions de « masse », de « foule » (où prime l'anonymat), et de « groupe » (uni par un intérêt, une histoire, une identité commune), admettant que la même entité peut passer d'un statut à l'autre : « Dans les non-lieux, la foule des gens très différents, qui ne se connaissent pas, peut aussi devenir un « groupe », les gens peuvent s'insérer dans cette « société » du non-lieu, même si ce n'était que pour quelques minutes. ». Ainsi, la venue d'un mendiant, d'un « homme dérangé » fait émerger une identité commune dans la foule : « Personne donc n'a donné d'argent à l'homme, personne ne l'a pas regardé dans les yeux et personne n'a parlé à lui. Il était complètement ignoré par les autres. La situation était très gênante pour le « groupe » des gens qui attendaient. ».

II.3. La compréhension des concepts de modernité, de postmodernité, et de surmodernité

II.3.1. Un stéréotype : l'évolution de la société moderne

L'étude d'un non-lieu a permis de faire émerger les stéréotypes des étudiants concernant l'évolution de la société contemporaine, évolution dont le non-lieu est le symbole. Comme nous l'avons dit, beaucoup de nos étudiants voyaient cette évolution d'un œil plutôt pessimiste : perte des repères, de la communication, de la diversité culturelle... Pourtant, nombreux sont aussi les étudiants qui ont salué la « diversification sociale et culturelle de la société finlandaise », la « mixité sociale », « l'égalité de tous », les « métissages » et les « influences multiples ».

Les étudiants ont aussi caractérisé cette évolution en termes plus complexes. Premier élément, la mobilité et la « hâte » ; la « culture de l'efficacité » ; « l'accélération de la vitesse pour gagner du temps » ; la « rapidité », y compris celle des « stimulations ».

Deuxième élément, le rôle des médias dans la « culture du shopping » ; le « tout commercial » avec l'importance de la télévision, de la publicité, des images, du marketing...

Et enfin, élément qui a, semble-t-il, beaucoup marqué les étudiants, l'anonymat et les changements dans l'identité individuelle et collective. Selon une étudiante, il y a

une « peur de perdre son identité mais en même temps un désir de la perdre », situation qu'elle qualifie de « paradoxe » : d'un côté on veut « perdre ses repères (église, État...) », de l'autre on a « la nostalgie du passé et de la morale collective ». Une étudiante assume le paradoxe d'un « va-et-vient entre anonymat et identité » : on veut avoir une identité, mais en même temps, « on veut être comme les autres dans un non-lieu ».

De même, si l'homogénéisation, l'anonymat croissant des masses, et la perte de la « morale collective » sont clairement stigmatisés, les étudiants n'en sont pas dupes : il existe des règles, des codes. Ainsi, « c'est peut-être de l'exagération de prétendre qu'il aurait une identité de distributeur automatique, mais certainement il y a une identité de centre commercial (...) L'identité de centre commercial a aussi sa propre langue. ». En témoigne le décalage entre l'observateur et les autres : « Faire quelque chose d'autre que ce qui est la fonction du lieu, est même bizarre dans un non-lieu. ».

Ainsi, la plupart des dossiers évitent une vision unilatérale de la société et de son évolution : ils parviennent à exprimer, plus ou moins adroitement, la construction dialectique entre individu et collectivité, le glissement d'une identité à une autre, au gré des situations.

Une certaine confusion demeure, certes, entre ces différents termes : moderne, postmoderne, surmoderne. La plupart des étudiants opposent moderne, postmoderne, hypermoderne, surmoderne d'une part, et « traditionnel » ou « ancien » d'autre part. Ainsi, selon une étudiante, la « postmodernité » consisterait à « inventer des choses automatiques pour simplifier la vie » et se résumerait au « modernisme ». Pour une autre, la société « surmoderne » serait celle de « l'urbanisme ». Toutefois, la distinction entre le « moderne » et un « au-delà » du moderne a été établie par quelques étudiants, en particulier sur le critère du brouillage des identités, à travers la circulation des personnes, des biens, des images, des informations, due à la « mondialisation ». Nous avons dépassé l'ère du moderne, de l'utilité, pour entrer dans celle du loisir : « La fonction des grands magasins a changé : là on rencontre ses amis, on s'amuse, on se détend, on passe le temps etc. Notre société postmoderne voit plusieurs fonctions pour un grand magasin. Cela est la différence entre l'ère moderne et postmoderne ».

II.3.2. Qui suis-je ?

Le point le plus intéressant de ce travail a été, nous semble-t-il, la réflexion sur l'identité, et l'application du concept d'identification à l'observateur lui-même : les étudiants explicitent, pour la plupart, une gêne, un malaise : « Je me sentais troublée après l'observation ». Ils s'interrogent sur leur propre comportement, sur leur place dans la société : « Ce projet d'observation m'a fait penser à moi-même ; comment je me comporte aux centres commerciaux, est-ce que je suis, consciemment ou inconsciemment, très influencée par les publicités (est-ce que j'achète des produits des labels ?) ou par la mode contemporaine. ». Ils assument l'idée d'identifications multiples, relatives à des contextes : ainsi, un étudiant se sent « vieux » par rapport aux « jeunes » qui l'entourent dans le bus.

De ces identifications multiples ressort la notion d'interprétation : à l'image du non-lieu, l'univers lui-même n'est rien d'autre que le sens que nous lui conférons. Cela peut être angoissant (perte des repères, difficultés à trouver une identité, nécessité de s'identifier...) mais cela est aussi vécu comme positif (liberté d'interprétation, jeu entre plusieurs identités...). Comme le dit une étudiante, « le monde est comme un énorme non-lieu, auquel l'individu donne sa propre signification (ou peut-être il ne la trouve pas...) Même si on peut parler d'unification du monde, il n'y a pas deux personnes pareilles, car tout le monde construit sa propre identité. Les lieux se ressemblent mais ils sont ouverts à n'importe quelles interprétations. ».

A partir de là... rencontrer l'Autre...

En conclusion, nous aimerions souligner la cohérence entre les aspects théorique et pratique de ce cours : la découverte, la description et l'analyse d'un non-lieu a permis aux étudiants de « mettre en pratique » les acquis du cours (sociologie, anthropologie, psychologie sociale...) et de les concrétiser : s'apercevoir que l'on a des stéréotypes sur l'unité et la diversité, et par là même, les remettre en cause dans certains cas. Selon nous, l'idée de surmodernité évite le piège du culturalisme, dans lequel tombe si facilement l'enseignement « interculturel » (car vouloir découvrir les différences de l'autre, fût-ce pour les accepter ou les valoriser, c'est déjà présupposer abusivement ces différences) : le concept de surmodernité permet une intéressante dialectique entre unité et diversité, car la diversité, ce n'est plus autrui, mais nous-mêmes.

En guise d'élargissement, nous proposons ici une ouverture sur la progression de l'enseignement/apprentissage de l'interculturel dans les études à l'université finlandaise – mais aussi ailleurs. L'expérience anthropologique que nous venons de décrire et d'analyser se place dans un cycle de cours interculturels qui suivent la logique suivante : au premier niveau du curriculum (première année), l'étape de « déconditionnement » permet aux apprenants de s'interroger sur les représentations de l'autre et du même, à partir de lectures issues des sciences sociales et humaines. La partie pratique du curriculum se manifeste au deuxième niveau (Licence) par le biais du cours et de la « tâche anthropologique ». La progression se fait ensuite par un renforcement, un approfondissement des bases théoriques de la surmodernité à la fin du programme de Licence. Finalement, un autre exercice anthropologique sur divers contextes surmodernes est proposé dans le cadre d'un stage dans un pays francophone. Le dossier rendu après ce séjour (« journal d'étonnements » et analyse) doit permettre aux étudiants d'illustrer la réflexion sur la surmodernité et interculturel investie depuis la première année.

Laçons la suite des réflexions par cette citation : « Ouvrez un guide de voyage : vous y trouverez d'ordinaire un petit lexique, mais ce lexique portera bizarrement sur les choses ennuyeuses et inutiles : la douane, la poste, l'hôtel, le coiffeur, le médecin, les prix. Cependant, qu'est ce que voyager ? Rencontrer. Le seul lexique important est celui du rendez-vous » (Barthes, 1970 : 23). Ce que fait le culturel (et parfois l'interculturel, rappelons-le), comme décrit en 1.1, c'est ce que Barthes nous dit du guide de voyage. La « méthode » que nous proposons, à partir des apports de l'anthropologie du surmoderne, c'est apprendre à rencontrer, à se rencontrer soi-même, à s'ouvrir aux autres, à voyager...

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- Aubert, N. 2004. *L'individu hypermoderne*, Erès, Toulouse.
- Augé, M. 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil, coll. « La librairie du XXI^e siècle », Paris.
- Augé, M. 2003. *Pour quoi vivons-nous ?*, Fayard, Paris.
- Augé, M. et Colleyne, J.-P. 2004. *L'Anthropologie*, PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris.
- Barro, A.; Jordan, S. and Roberts, C. 2000. "Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer" dans Byram, M. and Fleming, M. (eds) *Language*.
- *Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. 1998. Cambridge University Press, Cambridge.
- Barthes, R. 1970. *L'empire des signes*, Flammarion, coll. « Champs », Paris.
- Bauman, Z. 1993. *Postmodern Ethics*, Oxford Uk & Cambridge USA, Blackwell.

- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Cain, A. et Zarate, G. 1996. «*The Role of Training Courses in Developing Openness to Otherness: From Tourism to Ethnography*» dans *Language Culture and Curriculum*, 9 (1).
- Clapham, C. 2001. «*Assessment and testing* » dans Byram, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London, GB.
- Dervin, F. 2004a. «*Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures*» dans *Moderna Språk*, n°1.
- Dervin, F. 2004b. «*Non-Lieux et pédagogie interculturelle*» dans *Le Français dans le monde*, Janvier-février 2004 n° 331.
- Dervin, F. 2005. «*Enterrons l'interculturel*» dans *LMS Lingua* n° 1.
- Hamayan, E. 1995. «*Approaches to alternative assessment* » dans *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 212- 26.
- Jung, C. G. 1987. *L'homme à la découverte de son âme*, Albin Michel, Paris.
- Mucchielli, A. 1987. *Les Motivations*, PUF, coll. « Que sais-je? », Paris.
- Pettigrew, T. 1986. «*Extending the Stereotype Concept* » dans Hamilton, D. (ed.) *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosfelder, A. 1956. *Les hommes frontières*, Ed. Domat, Montrouge.
- Wrightsman, L. 1977. *Social Psychology*, Calif. Brooks Cole, Monterey.
- Zarate, G. 2004 «*Anthropology* » dans Byram, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London, GB.
- Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. 2004. *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Les Cahiers du CIEP, Didier, Paris. Document provisoire.

Notes

¹ Nous avons travaillé avec des étudiants du département d'études françaises de l'Université de Turku (Finlande), niveau Licence dans le cadre de cet article.

² Cf. Dervin, F. 2003 « Un exemple de déconditionnement interculturel » dans *Lingua – LMS (Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk)*. Nr. 4 : 52-56.

³ « Il s'agit d'apprendre à disséquer le quotidien, à se distancier de l'évidente familiarité » (Abdallah-Preteceille, *Ibid.* : 74).

⁴ Cf. Dervin, 2004b.

⁵ Augé, 1992.

⁶ Nous parlons ici de “double-bind”, car les étudiants ont tenté de répondre simultanément à deux exigences, a priori incompatibles. La notion de “double-bind”, inaugurée par Gregory Bateson dans le domaine de la psychopathologie, dénote des injonctions contradictoires ou “paradoxaux”, à l'origine, notamment, de la schizophrénie (Bateson, G.; Jackson, D.D.; Haley, J.; Weakland J. 1956, « Towards a theory of schizophrenia », *Behavioral Sciences* 1, 251-264.)

⁷ Définis comme “relatively rigid and oversimplified conceptions of a group of people in which all individuals in the group are labelled with the group characteristics” (Wrightman, 1977: 672) et “Chunks of attributed traits (which cause) an individual's evaluations of others to come in packaged Gestalten” (Pettigrew, 1981: 313-314).

⁸ Faut-il comprendre que les étrangers « ne sont pas adaptés » ou « ne s'adaptent pas à notre culture », ou bien qu'ils « n'adoptent pas » la culture en question ?

⁹ Cet auto-stéréotype, souvent reflété par les médias, est répercuté par nos étudiants dans leurs analyses.